

Grüner, Claudia

## Das Phänomen Lurking im Fernstudium: Überlegungen zu einem Dissertationsvorhaben

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Bücken, Diana [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Lucke, Ulrike [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Schramm, Christin [Hrsg.]; Schumann, Marlen [Hrsg.]; van Treeck, Timo [Hrsg.]: *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 101-111. - (Medien in der Wissenschaft; 70)



### Quellenangabe/ Reference:

Grüner, Claudia: Das Phänomen Lurking im Fernstudium: Überlegungen zu einem  
Dissertationsvorhaben - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Bücken, Diana [Hrsg.];  
Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Lucke, Ulrike [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Schramm, Christin  
[Hrsg.]; Schumann, Marlen [Hrsg.]; van Treeck, Timo [Hrsg.]: *Lern- und Bildungsprozesse gestalten*.  
Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Münster ; New York : Waxmann 2016, S.  
101-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167833 - DOI: 10.25656/01:16783

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167833>

<https://doi.org/10.25656/01:16783>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücken  
S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm  
M. Schumann, T. van Treeck (Hrsg.)

## Lern- und Bildungs- prozesse gestalten

Junges Forum Medien und  
Hochschulentwicklung (JFMH13)

Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücken,  
Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs,  
Christin Schramm, Marlen Schumann und Timo van Treeck (Hrsg.)

# Lern- und Bildungsprozesse gestalten

Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Medien in der Wissenschaft, Band 70**

ISSN 1434-3436

Print-ISBN 978-3-8309-3397-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8397-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücken, Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs, Christin Schramm, Marlen Schumann &amp; Timo van Treeck</i>	
Editorial .....	9

## **Expertinnen- und Expertenbeiträge..... 15**

<i>Interview mit Gabi Reinmann</i>	
Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Perspektiven für Doktorandinnen und Doktoranden .....	17

<i>Interview mit Julia Steinhausen</i>	
Individuelle Bildungsprozesse gestalten: Der Nutzen von Mentoring-Programmen für (angehende) Doktorandinnen .....	23

<i>Interview mit Johannes Wildt</i>	
Die Verbindung von Forschung und Praxis in der Bildungspolitik .....	31

<i>Interview mit Susanne Zank</i>	
Lernprozesse während der Promotion gestalten: Der Nutzen von Graduiertenschulen .....	37

<i>Thomas Köhler</i>	
Forschungserfahrung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Das strukturierte internationale Promotionsprogramm „Education & Technology“ .....	43

<i>Ulrich Teichler</i>	
Der Weg vor und nach der Promotion in Deutschland – per aspera ad astra? .....	61

<b>Lernen im Format der Wissenschaft .....</b>	<b>79</b>
<i>Franka Grünewald</i>	
Extraktion semantischer Informationen aus Web 2.0-Daten im	
Kontext von E-Lectures .....	81
<i>Andrea Gumpert</i>	
Lernen mit E-Portfolios: Selbstreflexionsfähigkeit als	
zentrales Kompetenzziel .....	91
<i>Claudia Grüner</i>	
Das Phänomen <i>Lurking</i> im Fernstudium. Überlegungen zu	
einem Dissertationsvorhaben .....	101
<i>Maria Haberland</i>	
Konzepte und Technologien für die Entwicklung innovativer	
Suchfunktionen und Empfehlungssysteme im E-Learning .....	113
<i>Alexander Martin</i>	
Entwicklung und Durchführung einer Lehrerfortbildung zur	
Förderung medienerzieherischer Kompetenz .....	123
<i>Eva Kleß</i>	
„Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen?“ Die Rolle	
der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium .....	133
<i>Daniela Fleuren</i>	
Open MINT Labs – Mit virtuellen Laboren zu höherem	
Lernerfolg .....	141
<i>Anett Hübner &amp; Julia Glade</i>	
Blended Learning mittels Peer-Ansatz – Ein Lehr-Lern-	
Angebot von Studierenden für Studierende .....	151
<i>Susanne Schwarz, Simone Tschirpke &amp; Verena Henkel</i>	
Peer-Tutoring als hochschuldidaktische Methode an der	
Europa-Universität Viadrina .....	163

*Ina Biederbeck*

Kooperatives Lernen in studentischen Großgruppen als  
Strategie zur Vorbereitung auf Prüfungsleistungen – ein  
Praxiskonzept..... 173

*Susanne Gnädig & Christopher Musick*

Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller  
Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden..... 183

*Tobias Zenker*

Studentische E-Tutorinnen und E-Tutoren qualifizieren.  
Problemfeld Studierenden-Lehrenden-Kommunikation oder:  
„Wenn das Küken mehr weiß als das Huhn“ ..... 193

*Maria Flück & Thorsten Junge*

Gruppenarbeiten und Peer-Review-Verfahren in der online-  
basierten Fernlehre..... 205

*Mareike Beuße, Thomas Czerwionka & Oliver Tacke*

„Also es gibt auf jeden Fall Sachen, die ich nur bei mir lassen  
würde.“ – Herausforderungen der öffentlichen Lehrportfolio-  
nutzung an der TU Braunschweig..... 217

*Alexander Henning Knoth*

Wahlverwandtschaften? Vom E-Portfolio zum Social  
Academia Network ..... 227

*Michaela Gerds & Karin Reiber*

Evaluation als sinnstiftende Qualitätsentwicklung ..... 239

*Carolin Niethammer & Ines Koglin-Heß*

Begleitung von curricularen Entwicklungsprozessen –  
Professionelles Handeln im Spannungsfeld der  
Hochschulstrukturen ..... 247

*Urte Böhm & Angela Weißköppel*

Explorative Annäherungen: Reflexionen zur  
Professionalisierung zwischen Hochschuldidaktik und  
Hochschulentwicklung..... 255

**Perspektiven des Teams der Herausgeberinnen und  
Herausgeber..... 267**

*Miriam Barnat, Anne Cornelia Kenneweg, Peter Salden,  
Christin Schramm & Marlen Schumann*

Das ‚Junge Forum‘ als Format der Nachwuchsförderung.  
Ein Beitrag zu Professionalisierung, Netzwerkbildung und  
kooperativem Lernen ..... 269

*Patrick Bettinger*

Wissenschaftlicher Nachwuchs als Gestalter von Lern- und  
Bildungsprozessen: Eine arbeitsweltbezogene Perspektive ..... 283

*Mandy Schiefner-Rohs*

Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zur  
Nachwuchsförderung – Bildung durch Wissenschaft als  
Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Third Space? ..... 295

**Autorinnen und Autoren ..... 307**



# Das Phänomen *Lurking* im Fernstudium. Überlegungen zu einem Dissertationsvorhaben

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Überlegungen zum Inhalt und zur Methodik eines Dissertationsvorhabens beschrieben, das sich mit dem Phänomen Lurking im Fernstudium befasst. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit Lurking im Fernstudium als eine Lernstrategie anzusehen ist. Im Fokus des Vorhabens steht die subjektive Perspektive der Fernstudierenden. Der vorliegende Artikel stellt erste Schritte der Arbeit vor und greift Überlegungen zur Methodik auf. Transparent gemacht wird die den Dissertationsprozess begleitende Methodenreflexion.

## 1 Zum Begriff Lurking

Der Begriff Lurking (engl. *to lurk* – lauern, schleichen, versteckt halten) lässt sich ganz allgemein als das Verhalten einer Gruppe von Internetnutzerinnen und -nutzern beschreiben, die in Newsgroups, Onlineforen oder anderen virtuellen Umgebungen zwar mitlesen, jedoch keine eigenen Beiträge verfassen (Urban dictionary, 2003; Rouse, 2005; Wikipedia, 2013). Lurking stellt keine Ausnahme, sondern ein Massenphänomen dar (Nonnecke & Preece, 2000; Kahnwald, 2013), was sich exemplarisch auch an den Ausführungen von Nielsen (2006) und Schneider (2011) aufzeigen lässt. Nielsen (2006) stellte im Kontext des Web 2.0 die 90-9-1-Regel auf, nach der sich lediglich zehn Prozent der Teilnehmer aktiv an Foren, Blogs, Wikis etc. beteiligen und auch davon nur ein Prozent gestaltend im Sinne eines User Generated Content. 90% der Nutzer beteiligen sich dagegen passiv, das heißt hier, sie lesen mit und verfolgen die Inhalte, verfassen aber keine eigenen Beiträge. Schneider (2011) hat diese Regel im Hinblick auf eine zunehmende virtuelle Vernetzung aufgegriffen und überprüft. Er kommt zu dem Schluss, dass Nielsens Regel nicht mehr aufrechterhalten werden kann und postuliert, dass etwa 70% der Nutzer die Inhalte lesen und rezipieren, 20% diese kommentieren und etwa 10% der Teilnehmer eigene Inhalte erstellen und so zur aktiven Gestaltung der jeweiligen virtuellen Umgebung beitragen. Es bleibt jedoch die Ausgangssituation bestehen, der

zufolge eine große Gruppe der Internutzer lediglich passiv im Sinne der oben genannten Definition an den unterschiedlichen Angeboten im virtuellen Raum partizipiert. Offen bleibt die Frage, wie sich diese passive Partizipation konkret gestaltet, insbesondere im Hinblick auf virtuelle Lehr-Lernszenarien. Hier ergibt sich der Anknüpfungspunkt für das eigene Dissertationsvorhaben.

Wurde der Begriff Lurking anfangs noch mit Trittbrettfahren assoziiert (Döring, 2003), kann diese Sichtweise inzwischen nicht mehr aufrechterhalten werden. So verweisen die Arbeiten von Nonnecke und Preece (2000), Nonnecke, Andrews und Preece (2006), Wenger, White und Smith (2009) und Kahnwald (2013) darauf, dass Lurking im Rahmen von Online-Communities nicht einfach als ein Mittel zur Informationsbeschaffung einzuordnen ist, sondern vielmehr ein legitimes (Lern-)Verhalten darstellt, das seine Berechtigung im Rahmen der Community und des Lernprozesses hat. Nonnecke & Preece (2000) plädieren daher dafür, den Begriff zu ersetzen: „Rather than being free-riders, lurkers should be called participants“ (S. 7).

Bisherige Studien haben das Phänomen Lurking vor allem im Hinblick auf öffentliche Diskussionsforen und Newsgroups (Stegbauer & Rausch, 2001; Nonnecke et al., 2000 und 2006) sowie im Hinblick auf informelle Lernumgebungen (Kahnwald, 2013) untersucht. Für die vorliegende Arbeit sind dagegen insbesondere formale Lernkontexte von Interesse, da diese im Rahmen eines Fernstudiums einen breiten Raum einnehmen. Aus hochschuldidaktischer Perspektive erscheint die Frage besonders spannend, ob und inwieweit passive Partizipation an virtuellen Lernumgebungen von den Studierenden als Lernstrategie eingesetzt wird. So ergeben sich möglicherweise Rückschlüsse auf die Lernbedürfnisse der Studierenden, aus denen dann wieder Impulse für die didaktische Gestaltung der Fernlehre abgeleitet werden können. An dieser Stelle setzt das hier beschriebene Dissertationsvorhaben an. In den folgenden Ausführungen werden erste Schritte der Studie skizziert und die Methodik kritisch reflektiert. Die Dissertation wird hier nicht nur als Forschungs-, sondern insbesondere auch als Lernprozess präsentiert.

## **2 Hintergrund und Forschungsinteresse**

Durchgeführt wird die Studie an der FernUniversität in Hagen. Aufgrund des Fernstudiums fehlt hier in weiten Teilen das an Präsenzuniversitäten quasi selbstverständliche ‚Campusleben‘. Die Studierendenschaft ist heterogen und weit verstreut, der Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen ist oft nur eingeschränkt möglich. Die Bereitstellung virtueller Lernumgebungen kann als Möglichkeit gesehen werden, diese Lücke zu füllen und einen intensiven Austausch sowie eine individuelle Betreuung der Studierenden zu ermöglichen. Die virtuelle Betreuung der Studierenden erfolgt hier mittels der Lernplattform Moodle. Das der Arbeit zugrundeliegende Forschungsinteresse basiert auf Beobachtungen und Analysen, die im Rahmen der Betreuung in Moodle erfolgten. Auch in diesem Kontext ergeben sich Hinweise auf die von Nielsen (2006) und Schneider (2011) genannte Verteilung der Nutzergruppen in den Foren. Die Möglichkeit zum aktiven virtuellen Austausch mit Kommilitonen und Lehrenden wird nur von einem geringen Prozentsatz der Studierenden genutzt. Das bedeutet auch, dass die Masse der Studierenden für die Lehrenden ‚unsichtbar‘ bleibt und somit auch deren Lernbedürfnisse und Lernstrategien nicht transparent sind. Genauere Kenntnisse über diese Strategien und Bedarfe zu erlangen, erscheint im Hinblick auf eine didaktisch sinnvolle Gestaltung virtueller Lernumgebungen als wünschenswert.

## **3 Vorstellung des Forschungsansatzes**

### **3.1 Theoretische Grundlagen und erste empirische Annäherungen**

Obwohl Lurker in virtuellen Netzwerken und Online-Communities die Mehrzahl bilden, gibt es noch vergleichsweise wenige theoretische Ansätze, die sich explizit und ausführlich mit dieser Gruppe beschäftigen. Beispielhaft sind hier die bereits genannten Arbeiten von Nonnecke et al. (2000 und 2006), Stegbauer und Rausch (2001), Wenger, White und Smith (2009) oder Kahnwald (2013). Erhöhte Aufmerksamkeit, insbesondere im Hinblick auf Lernen, erhält das Phänomen Lurking aktuell auch im Kontext von Massive Open Online Courses (MOOCs). Diese lassen sich grob beschreiben als zeitlich begrenzte Online-Kurse, die beispielsweise in der Hochschullehre angeboten werden und an denen weltweit alle Interessierten teilnehmen können – auch ohne Hochschul-

zugangsberechtigung oder anderweitige Zulassungen.<sup>1</sup> Diese Kurse werden in ganz unterschiedlicher Weise genutzt und es lässt sich eine große Anzahl an passiv partizipierenden Teilnehmern feststellen (Robes, 2011). Auch im Rahmen von MOOCs wird die Rolle der Lurker unter dem Aspekt legitimer Partizipation diskutiert (Bremer, 2011). Hill (2013) identifiziert hier in Bezug auf die Nutzergruppen vier Archetypen<sup>2</sup> und differenziert zwischen Lurker und Passive Participant. Die Thematik ist also von zunehmender Forschungsrelevanz und insbesondere zwei Aspekte lassen sich aus der bisherigen Diskussion entnehmen und bedürfen weiterer Klärung:

- 1) Die Gründe für eine passive Partizipation scheinen vielfältig, individuell und variabel.
- 2) Es ist eine Wechselwirkung zwischen aktiver und passiver Teilnahme anzunehmen.

Neben den individuellen Begründungen, die besonders im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft im Fernstudium von Interesse sind, erscheint gerade letzterer Aspekt für den Blick auf individuelle Lernprozesse von Bedeutung, denn es ist anzunehmen, dass aktive Nutzer Lernangebote offerieren, die dann von den passiven Teilnehmern aufgenommen, bearbeitet und in weitere Lernkontexte externalisiert werden. Hier stellt sich die Frage, welche Begründungen sich für die gewählte Lernstrategie finden, welchen Einfluss die jeweilige Lernumgebung hat und wie sich die gewählte Strategie und Auswahl auf den jeweiligen Lernprozess auswirkt. Im Fokus stehen hier weniger quantitative Merkmale von Lurking, sondern vielmehr die qualitative Erfassung der subjektiven Deutungsebene der Studierenden und die zugrundeliegende Sinnstruktur. Im Hinblick auf eine erste Annäherung an das Thema sind hier die Studien der Forschungsgruppe um Nonnecke instruktiv. Die Autoren nehmen das Phänomen im Kontext von Newsgroups aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick und fragen auch explizit nach den Gründen für Lurking. Sie stellen fest,

- 
- 1 Nähere Angaben zu MOOCs finden sich beispielsweise unter: e-teaching-org (2013). MOOCs. Abrufbar unter: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc/> [11.04.2016].
  - 2 Hill verwendet den Begriff Lurker hier für Teilnehmer, die zwar im Kurs registriert sind, dann aber nur noch wenig am Kurs teilnehmen. Passive Participants werden als Teilnehmer definiert, die gezielt auf die Inhalte zugreifen und diese erarbeiten, sich im Rahmen der Community aber nicht aktiv beteiligen. Neben diesen Nutzergruppen unterscheidet er noch Active Participants und Drop-Ins, wobei letztere zwar durchaus aktiv sind, aber nicht dem gesamten Kurs folgen.

dass die jeweiligen Gründe sehr variieren (Nonnecke & Preece, 2001) und vermuten, dass Lurker ihre individuellen Bedürfnisse eher durch die Rezeption der Inhalte als durch eigenes aktives und öffentliches Posten als erfüllt ansehen (Nonnecke, Preece, Andrews & Votour, 2004). Diese Ergebnisse wurden in einem ersten Schritt für das eigene Dissertationsvorhaben aufgegriffen, um an die Frage anzuknüpfen, ob die in den genannten Studien erhobenen Begründungen für Lurking sich auch für eine geschlossene virtuelle Lernumgebung konstatieren lassen.

Als Lurker wurde im Kontext der Dissertation in Anlehnung an Stegbauer und Rausch (2001) die Gruppe derjenigen Nutzer definiert, die in einem vorab festgelegten Zeitraum keine eigenen Postings verfasst hatten. Als erster annähernder Schritt wurde im Vorfeld der Erhebung eine Onlinebefragung innerhalb der Moodle-Lernumgebung durchgeführt. Der Fragebogen enthielt geschlossene und offene Fragen und im inhaltlichen Fokus standen das Nutzerverhalten, die Selbsteinschätzung der Aktivität und die Einstellung zum Lernen in Moodle. Zugrunde gelegt war die Hypothese, dass sich aktive und passive Nutzer signifikant in der Nutzung der Lernumgebung und den Einstellungen zum Online-Lernen unterscheiden. Ziel der Befragung war die Schaffung einer ersten Datenbasis, auf der die weitere Erhebung aufbauen sollte. Dieses Ziel wurde nur bedingt erreicht. Der Rücklauf war gering und die erwartete klare Trennung der Nutzergruppen blieb unscharf. Zwischen aktiven und passiven Nutzern zeigten sich in den vorstrukturierten Antworten keine signifikanten Unterschiede, zudem war bei skalierten Antworten eine Tendenz zur Mitte auszumachen. Die Messgenauigkeit des Instruments ist somit in Frage zu stellen, ebenso die Angemessenheit der Methode. So verweist Mummendey (2008, S. 14) auf vielfältige methodologische Probleme, die sich insbesondere auf den Komplex der Validität und Reliabilität beziehen. Verwertbare Hinweise ergaben sich jedoch in der Auswertung der offenen Fragen, die teils sehr ausführlich beantwortet wurden. Eine mögliche Begründung ist im Grad der Strukturierung zu suchen. Offene, unstrukturierte Fragen ermöglichen einen hohen Freiheitsspielraum, während strukturierte Fragen und Antworten diesen Spielraum einschränken. Fehler im Fragebogen lassen sich in der Erhebung nicht mehr korrigieren (Atteslander, 2003). Zur Erfassung subjektiver Sinnstruktur scheint aber gerade der Freiheitsspielraum für Forscher und Befragte unverzichtbar. Es wurde daher entschieden, den Fragebogen im Rahmen der Dissertation nicht weiter auszuwerten und zu verwenden und auf einen zunächst geplanten Methodenmix zugunsten einer qualitativen Analyse zu verzichten. Dennoch sollen die Daten nicht verworfen werden. So sind zwar aus der Befra-

gung noch keine gesicherten und belastbaren Ergebnisse erzielt worden, jedoch zeigt insbesondere die Auswertung der offenen Fragen einige interessante Aspekte auf, die wertvolle Impulse für weitere Überlegungen bieten können. Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze und Ergebnisse der Befragung daher kurz zusammengefasst.

### **3.2 Impulse aus der bisherigen Datenerhebung**

Der verwendete Online-Fragebogen setzt sich aus zwölf vorstrukturierten und vier offenen Fragen zusammen. Die Fragebögen wurden deskriptiv mittels Häufigkeitsverteilung und Crosstabulation ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen lediglich Tendenzen auf. Sie stehen nicht im Zentrum der Dissertation. Die Erstellung der Befragung erfolgte mittels Limesurvey, der Link wurde im Rahmen einer Modulumgebung auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt. Passive Nutzer wurden im Anschreiben explizit zur Teilnahme ermuntert. Zu Beginn wurde die Häufigkeit eigener Postings abgefragt, zur Gruppe der Lurker wurden wie oben schon beschrieben in Anlehnung an Stegbauer und Rausch (2001) nur die Teilnehmer gezählt, die angegeben hatten, noch keine eigenen Beiträge gepostet zu haben. Im Zentrum der Befragung standen Statements zur Nutzung der Lernumgebung. Der Zustimmungsgrad wurde anhand einer fünfstufigen Skala erfasst. Die Statements wurden aus den Daten einer Modulevaluation und aus den Arbeiten von Nonnecke et al. (2004 und 2006) abgeleitet. Wie vorab schon beschrieben, erfragten die genannten Autoren explizit die Gründe für Lurking. Die untenstehende Tabelle ist ein Auszug aus Nonnecke et al. (2004) und zeigt beispielhaft eine für die Fundierung des Fragebogens als wichtig erachtete Auswahl an Begründungen auf, die dann als Kategorien auch den genannten Statements zugrunde gelegt wurden.

In der durchgeführten Onlinebefragung standen zwanzig Items zur Auswahl. Ziel war es, zu eruieren ob und in welchem Maße die Studierenden den von Nonnecke et al. (2004) genannten Begründungen zustimmen würden. Der Rücklauf war, wie schon erwähnt, gering und belief sich lediglich auf achtundfünfzig Fragebögen bei rund eintausend in das Modul eingeschriebenen Studierenden.

Tab. 1: Auszug aus: Nonnecke et al., 2004, S. 4

Why lurkers did not post	Level of agreement in %
Just reading/browsing is enough	53,9
Shy about posting	28,3
Nothing to offer	22,8
(...)	
Others response way I would	18,7
(...)	
Not enough time to post	9,1
(...)	
Long delay in response to posting	6,8
There are too many messages already	4,6

Die Mehrzahl der Teilnehmer (N=28) gab an, gelegentlich eigene Postings zu verfassen. Die in der Definition als Lurker eingeordneten Teilnehmer stellten die zweitgrößte Gruppe dar (N=18). In den Antworten zeigten sich dann jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, was auch in der häufigen Zuordnung zum Zustimmungsgrad ‚teils/teils‘ sichtbar wurde. Hier ist noch zu hinterfragen, ob und inwieweit dieses ‚Ausweichen‘ sich auf einen methodischen Fehler zurückführen lässt. Das als Hinweis auf Lurking angenommene Item „Mitlesen ist für meinen Lernprozess absolut ausreichend“ ermöglichte keine klare Zuordnung. So stimmten dieser Aussage vor allem diejenigen zu oder eher zu, die sich als gelegentliche Poster eingeordnet hatten. 15 Probanden entschieden sich hier für die Zuordnung teils/teils. Deutlich war das Ergebnis dagegen im Hinblick auf das Item „Es ist alles schon gesagt und ein weiterer Beitrag überflüssig“. Hier stimmten 37 Probanden zu oder eher zu. Des Weiteren gaben 16 Probanden an, sich nicht oder eher nicht zu trauen, eigene Beiträge einzustellen, 23 Probanden stimmten diesem Statement nicht oder eher nicht zu. Auch hier war keine klare Abgrenzung der Gruppen feststellbar, ein Aspekt der sich durch die gesamte Befragung zog, so dass die einzelnen Ergebnisse an dieser Stelle nicht weiter im Detail erörtert werden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich hier eine Grauzone zwischen aktiver und passiver Partizipation zeigte, die vorab so nicht erwartet wurde und die weitere Fragen aufwirft, denen in der qualitativen Analyse nachgegangen werden soll.

Somit ergeben sich aus dieser Befragung zwar noch keine belastbaren Ergebnisse, dennoch lassen sich erste Akzente dahingehend erkennen, dass die in der bisherigen Literatur genannten Begründungen für Lurking im Fernstudium von Relevanz sein könnten. Dies zeigt sich insbesondere im Rahmen der offe-

nen Fragen, die einen weiteren Schwerpunkt der Befragung bildeten und in denen explizit nach den Gründen für das jeweilige Nutzerverhalten gefragt wurde. Hier ergab sich der interessante Aspekt, dass diese Fragen in der Mehrzahl von denjenigen Probanden beantwortet wurden, die angegeben hatten, bisher noch keine eigenen Beiträge verfasst zu haben. Unter Anderem wurden folgende Gründe für eine passive Teilnahme genannt:

Tab.2: Auswahl an Begründungen für passive Partizipation in Moodle, eigene Erhebung

Habe mich nicht getraut, Angst vor Blamage im Forum
Kommilitonen waren schon weiter im Lernstoff
Eigenes Lerntempo wird als langsam empfunden
Ansprüche an eigene Arbeiten zu hoch
Berufsbedingte PC-Arbeit, keine Lust mehr abends zu tippen
Fehlende Anregungen
Lernen mit Printmaterial wird bevorzugt
Zeitmangel
Unterbrechung des Lernprozesses durch asynchrones Arbeiten
Face-to-face-Lerngruppe wird präferiert

Impulse für das weitere Vorgehen ergeben sich aus diesen Daten also vor allem im Hinblick auf die Frage nach den Begründungen für Lurking. Offen bleibt dagegen die Frage, ob und inwieweit sich die Nutzergruppen voneinander abgrenzen lassen und welche Wechselwirkungen sich zwischen aktiver und passiver Partizipation ergeben.

### 3.3 Überlegungen zur weiteren methodischen Vorgehensweise

Wie oben beschrieben, erscheint für das weitere methodische Vorgehen die weitgehende Offenheit des Forschungsprozesses maßgeblich. Der zunächst geplante Mixed-Methods-Ansatz, der auch die Erhebung strukturierter quantitativer Daten vorsah, wird daher zunächst nicht weiter verfolgt. Die weitere Analyse erfolgt auf der Basis qualitativ zu erhebender Daten. Als methodologische Grundlage wird die Grounded Theory gewählt. Forschung auf der Grundlage dieser Methodologie bietet neben der Offenheit im Forschungsprozess den Vorteil einer gegenstandsnahen und flexiblen Analyse. Das Problem der Subjektivität der Forschenden wird dabei in den Forschungsprozess einbezogen und reflektiert (Breuer, 2009). Die Datenerhebung erfolgt durch episodische und leitfadengestützte Interviews mit Studierenden, um so individuelle Lern-



prozesse und subjektive Sinnstrukturen zu erfassen, die sich hinter den jeweiligen Lernstrategien verbergen. Datenerhebung und Datenauswertung laufen im Forschungsprozess parallel. Im Hinblick auf den Feldzugang werden die Studierenden über die Lernplattform Moodle und über persönliche Ansprache erreicht. Eine zentrale Voraussetzung bei Verwendung der Grounded Theory Methodologie ist ein adäquates theoretisches Sampling (Aßmann, 2013). Daher ist noch zu überlegen, welche weiteren Zugänge zum Forschungsfeld erschlossen werden können. Passive Teilnehmer bleiben im Hintergrund und sind oftmals quasi ‚unsichtbar‘. Hier stellt sich auch die Frage nach der generellen Bereitschaft, Auskunft über das eigene Lernverhalten zu erteilen, denn diese kann nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Im Kontext einer formellen Lernumgebung erleichtert die gemeinsame Arbeit im Forschungsfeld zwar den Zugang und die Kontaktaufnahme, jedoch ergeben sich weitere problematische Aspekte, da sich die Rollen als Forschende und Lehrende teils überschneiden. Insbesondere zu erwähnen ist hier der Aspekt der sozialen Erwünschtheit, die dem Verhältnis angemessene Ansprache der Studierenden, ein sensibles Vorgehen bei der Auswahl der Probanden sowie die ethische Notwendigkeit eines ganz besonders sensiblen Umgangs mit den erhobenen Daten. Diese Problematiken lassen sich nicht völlig vermeiden oder auflösen, müssen jedoch transparent gemacht und in die Dateninterpretation mit einbezogen werden.

Zu klären ist auch die genaue Definition des Begriffs „Lurking“. Die zunächst an Stegbauer und Rausch (2001) angelehnte enge Definition von Lurking als den völligen Verzicht auf eigene Beiträge in einem vorab bestimmten Zeitraum, scheint hier nicht geeignet. Vielmehr wird eine ‚Grauzone‘ zwischen aktivem und passiven Nutzerverhalten angenommen und im Forschungsprozess berücksichtigt. Trotz der Fokussierung auf eine qualitative Erhebung sollen quantitative Aspekte in der Arbeit nicht gänzlich vernachlässigt werden. Die Grounded Theory Methodologie bietet hier einen geeigneten Rahmen zur Kombination der Daten (Aßmann, 2013). Die bisherigen Erkenntnisse weisen deutlich darauf hin, dass das Phänomen Lurking differenziert zu betrachten ist und es lässt sich die Frage stellen, ob Lurking möglicherweise gar als Lernstrategie einzuordnen ist. Dem wird im vorgestellten Dissertationsvorhaben weiter nachgegangen.

## 4 Fazit

Worin erschließt sich nun der Mehrwert der hier durchgeführten Reflexion, wie lässt diese sich verorten? Zunächst einmal lässt sich konstatieren, dass eine Dissertation zwar in erster Linie ein Forschungsvorhaben ist, aber sie ist ebenso ein kontinuierlicher Lernprozess – ein Aspekt, der nicht vernachlässigt werden sollte. Die Reflexion erster Schritte macht das Lernen hier sichtbar und transparent und ermöglicht eine Explikation dieses Prozesses. So können Impulse gesetzt und weitere Lernprozesse angestoßen werden. Die Vorstellung des Dissertationsvorhabens im Rahmen des Young-Researcher-Tracks des JFMH 13 ermöglichte zudem die Einnahme einer Metaperspektive auf das eigene Vorgehen im Forschungsfeld, aus der sich vielfältige neue Impulse für die weitere Arbeit ergaben.

Deutlich wurde: Der Forschungsprozess ist nicht linear und kann es auch nicht sein, insbesondere nicht bei Verwendung der Grounded-Theory-Methodologie. Umwege und die Suche nach Lösungen für unerwartete Probleme sind ein Teil des zu durchlaufenden Lernprozesses und bieten Chancen zur weiteren Entwicklung. Hier kann angeregt werden, den Forschungsprozess mit einer fortlaufenden Methodenreflexion zu begleiten. Im vorgestellten Forschungsvorhaben sind noch nicht alle Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet, aber insgesamt wird deutlich, dass das Thema Lurking im Kontext Fernstudium von Relevanz ist und zahlreiche Forschungsdesiderata bestehen. Im Rahmen des Dissertationsvorhabens werden einige dieser Fragen aufgegriffen.

## Literatur

- Aßmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bremer, C. (2011). *Open Course 2011. Zukunft des Lernens. Nachlese zum Fachforum „Lernen in sozialen Netzwerken“*. Online verfügbar: <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/opco11/2011/06/23/gedanken-aus-der-nachlese-zum-fachforum-und-zur-session-am-mi/> [15.01.2016]
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet*. Göttingen: Hogrefe.
- Hill, P. (2013). *The Four Student Archetypes Emerging in MOOCs*. In: e-literate. Online verfügbar: <http://mfeldstein.com/the-four-student-archetypes-emerging-in-moocs/> [25.01.2014]

- Kahnwald, N. (2013). *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Münster: Waxmann.
- Mummendey, H.D. & Grau I. (2008). *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe.
- Nielsen, J. (2006). *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute*. Available at: [www.nngroup.com/articles/participation-inequality/](http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/) [07.04.2013]
- Nonnecke, B., Andrews, D. & Preece, J. (2006). *Non-public and public online community participation: Needs, attitudes and behavior*. Electron Commerce Resssource 6: 7–20, Springer Science + Bussiness Media, LLC.
- Nonnecke, B. & Preece, J. (2000). *Lurker demographics: Counting the silent*. Proceedings of CHI The Hague: ACM.
- Nonnecke, B. & Preece, J. (2001). *Why Lurkers Lurk*. Americas Conference of Information Systems.
- Nonnecke, B., Preece, J., Andrews, D. & Voutour, R. (2004). *Online Lurkers tell why*. Proceedings of the tenth Americas Conference on Information Systems, New York. New York.
- Robes, J. (2011). *Lurking or legitimate peripheral participation*. Weiterbildungsblog. Online verfügbar: <http://www.weiterbildungsblog.de/2011/07/19/lurking-or-legitimate-peripheral-participation/> [25.01.2014]
- Rousse, M. (2005). *Definition Lurking*. Available at: <http://searchsoa.techtarget.com/definition/lurking> [06.02.2014]
- Schneider, P. (2011). *Is the 90-9-1 Rule for Online Community Engagement Dead?* Available at: <http://info.socius.com/bid/40350/Is-the-90-9-1-Rule-for-Online-Community-Engagement-Dead-Data?> [07.04.2013]
- Stegbauer, C. & Rausch A. (2001). Die schweigende Mehrheit – „Lurker“ in internetbasierten Diskussionsforen. *Zeitschrift für Soziologie*. 1/30, 47–64.
- Urban dictionary (2003). *Lurk*. Available at: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=lurk> [06.02.2014]
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats. Stewarding technology for communities*. Portland: CP square.
- Wikipedia (2013). *Lurker*. Available at: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lurker> [06.02.2014]